

A PARTICIPAÇÃO E A ESCUTA DAS VOZES INFANTIS COMO ELEMENTO NORTEADOR DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

*Participation and listening to children's voices as
a guiding element to children education*

Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco¹

Recebido em: 07 mar 2016

Aceito em: 13 abr 2016

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo teórico sobre as concepções históricas sobre a criança em estudos da infância, com o objetivo de indicar a necessidade de considerar a criança como um ator social e como sujeito histórico-cultural, em diferentes espaços de educação das crianças. Este estudo decorre da tese de Mestrado em Educação (UFPA / 2008), que investigou os significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da terceira série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros no ensino. Fazemos uma incursão teórica em estudos de infância para demonstrar como a construção social da infância, trouxe para as várias áreas de estudos científicos, conceitos e modelos idealizados da infância e da criança, produzindo estereótipos e homogeneizando o assunto, a partir de um entendimento universal da infância que isolou os problemas e as suas condições sociais, a existência econômica, cultural e histórico, demonstrando como historicamente também as vozes das crianças foram silenciadas, seja de causa estudos da infância conceber a criança como um objeto a ser estudado. Elegemos a teorização de Philippe Aries, Colin Heywood, e estudiosos da sociologia da infância

1 Universidade Federal do Pará (Doutoranda). Pedagoga. Especialista em Alfabetização Infantil. Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará/UFPA, na linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores. Doutoranda em Educação, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Foco das suas pesquisas: Infância, Educação da Criança História da Infância. E-mail: tatianapacheco@gmail.com.

para apresentar o movimento histórico de construção social da infância e da necessidade de considerar a participação e ouvir as vozes das crianças como elemento orientador da Educação das crianças e sua inclusão no processo de participação social.

Palavras-chave: Criança. Infância. Educação da criança. Vozes infantis.

ABSTRACT

This article presents a theoretical study on the historical conceptions about the child in childhood studies, with the aim of pointing out the need to consider the child as a social actor and as cultural-historical subject, in different spaces of children's education. This study comprises the master thesis in education (UFPA/2008), which investigated the meanings and senses of the speeches of a group of children from the third grade of elementary school about the profession and the genera in teaching. I make a theoretical incursion in childhood studies to demonstrate how the social construction of childhood, brought to the various fields of scientific studies, concepts and idealized models of childhood and child, producing stereotypes and homogenizing the subject, from a universal understanding of childhood that isolated the issues and their social conditions, economic, cultural and historical existence, demonstrating how historically also the children's voices were silenced, because studies of childhood conceive the child as an object to be studied. We elect the theorizing of Philippe Aries, Colin Heywood, and scholars in the Sociology of Childhood, to present the historical movement of social construction of childhood and the need to consider participation and listening to the children's voices as a guiding element of the education of children and their inclusion in the process of social participation.

Keywords: Child. Childhood. Child's education. Children's voices.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo teórico acerca das concepções históricas sobre a criança, nos estudos da infância, com o intuito de apontar a necessidade de se considerar a criança como ator social e como sujeito histórico-cultural, nos diferentes espaços de educação. A importância de as crianças serem vistas como sujeitos ativos se faz

necessária por serem elas que experienciam as práticas educativas e que vivenciam diariamente as relações em sala de aula e que, portanto, precisam ser apreendidas e consideradas como sujeitos sócio-históricos, que vivem a sua história e dão significados às suas ações.

Historicamente, os estudos sobre a infância consideraram as crianças como um objeto a ser analisado. Em outras palavras, as vozes infantis não ecoavam. Os *in-fans*² continuavam sem fala, pois, apesar dos grandes avanços dos estudos teóricos sobre a infância, a consideração da criança como sujeito histórico e social, produtora de cultura, não era suficiente para que esses sujeitos fossem literalmente ouvidos. A ênfase recaía mais nos saberes sobre a infância.

A partir da década de 1990, os estudos sobre a infância alcançam o interesse da sociologia e, já no final desta década, aponta-se a possibilidade de mais um campo de estudos nessa área que é a Sociologia da Infância. Os processos de socialização infantil passam a ser área de interesse para os estudos dessa etapa da vida. Quinteiro (2002) demonstra que autores como Sarmiento e Pinto,³ consideram a voz infantil imprescindível para os estudos da infância. Valorizar essas vozes é perceber a importância de estudar esses sujeitos nas suas dinâmicas de relações sociais, nas suas articulações com o mundo sócio-cultural. É importante que possamos desnaturalizar a ausência das vozes infantis nas pesquisas em educação, nos processos de organização do tempo e espaço escolares, nos projetos e ações destinados a esses sujeitos.

Para Quinteiro (2002, p. 21), “[...] pouco se conhece sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças [...]”. Para essa autora, ainda há, em diversas áreas do conhecimento, resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável. Quinteiro (2002) também chama a atenção ao pouco interesse das Associações Nacionais de Pesquisa⁴ para o tema criança. Em suas pesquisas, constatou que em tais associações, desde

2 Tem o sentido de “não-fala”

3 Estudiosos do Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho.

4 Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Brasileira e Antropologia (ABA), e os próprios grupos de trabalhos (GTS) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED).

1986, constam poucos títulos estudados referentes à infância ou à criança de maneira explícita.

Os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permite conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas (QUINTEIRO, 2002, p. 08).

Considerar a criança como um sujeito que se constrói nas suas relações com o mundo é percebê-la como ser histórico e social. A criança é um sujeito marcado pela realidade da vida, um sujeito que ao se relacionar com o outro, vai construindo, formando as suas identidades e a sua subjetividade.

O papel da criança como sujeito ativo deve ser valorizado, bem como sua posição no mundo, e as suas compreensões sobre o contexto em que vivem. Enfim, os adultos devem entender que as crianças estão envolvidas com os acontecimentos sociais, históricos e culturais de seu tempo e espaço e que esses acontecimentos influenciam as suas formas de definir o mundo.

A modernidade trouxe à tona a discussão que considera a criança como sujeito de direitos, que possui características específicas que precisam ser valorizadas, como a imaginação, a criação e a fantasia. Essas características são enfatizadas por todos/as pesquisadores/as que estudam a criança no Brasil, e que a consideram como um sujeito histórico, social e produtora de cultura. Dentre estes autores/as podemos destacar Kramer (2003), Quinteiro (2003), Souza e Pereira (s/d), Demartini (2002), entre outros. No entanto, as ideias sobre a criança não foram sempre as mesmas. Philippe Ariès (1981) e Colin Heywood (2004) são autores que apresentaram importantes estudos sobre a história da infância.

Ariès (1981) colocou à disposição dos/as estudiosos(as) sobre o assunto uma visão histórica e cultural da criança a partir da Idade Média, informando que até esse período não havia um interesse pela infância e nem por seus estudos. Colin Heywood (2004) apresenta um importante estudo sobre a infância e argumenta, também, que na

Idade Média não havia interesse pela criança e em estudar a infância culturalmente, psicologicamente e sociologicamente, pois a imagem que a sociedade tinha de infância era diferente daquela que temos hoje, como veremos a seguir.

Foi somente no século XIX que o interesse de se estudar a infância cresceu em diversas áreas que deram destaque à evolução e à socialização da criança. Desde então, muito se diz sobre elas, todos e todas falam por elas, ilustrativamente, a família, a escola, as inúmeras áreas do conhecimento científico e, com estas, os/as seus respectivos autores e autoras, sendo muitos os sujeitos e instituições que a estudam, informam, ditam as regras de conduta, as suas necessidades, enfim, todos falam e se interessam pela criança. No entanto, são poucos os que não a consideram apenas como objeto de estudo, mas também como sujeito social, situado e datado historicamente, que traz consigo as marcas do seu tempo.

Assim, faremos um breve percurso pelos conceitos e ideias sobre a criança, com a finalidade de compreendermos o complexo movimento histórico da construção social da infância e suas repercussões nas diversas áreas que a estudam, nos arranjos sociais e nas suas relações sociais, para apresentar a necessidade de se considerar a participação e a escuta das vozes infantis como elemento norteador da educação de crianças e a sua inclusão nos processos de participação social.

A INFÂNCIA NA IDADE MÉDIA: DA INDIFERENÇA À SENSIBILIZAÇÃO PELA CRIANÇA

IncurSIONAR na historicidade da infância é exercer um olhar curioso nas formas como as crianças foram e são percebidas na cultura ocidental. O primeiro olhar atento neste sentido é direcionado a Philippe Ariès e Colin Heywood, autores que nos convidam a compreender as mentalidades das sociedades Medieval e Moderna europeia acerca da criança.

Ariès (1981), em sua primeira tese apresentada na obra *História Social da Criança e da Família*, afirma que na Idade Média não havia um sentimento de infância, pois nesse período a duração da infância estava associada ao período de dependência que esta tinha do adulto.

Este período durava aproximadamente até os 05 ou 07 anos de idade e promovia no adulto uma percepção da criança como diferente deste somente em função da força e do tamanho.

A convivência das crianças com os adultos neste período era realizada em todos os ambientes a partir dos 05 anos de idade, e contribuiu, segundo Ariès (1981), para a ausência de um sentimento de infância. A inserção precoce da criança no mundo dos adultos caracterizou a infância, na Idade Média, como um período de curta duração, e interferiu na consolidação de um sentimento que tocasse a sensibilidade adulta e pudesse retirar a insignificância que o adulto chegou a ter pela criança.

A brevidade da infância não estava somente associada ao curto período em que estas permaneciam entre seus pares ou isoladas do mundo adulto, mas também à sua pequena expectativa de vida, em função dos números elevados de mortalidade infantil que gerou na sociedade da época um sentimento de indiferença tanto à criança quanto à sua morte, que era vista como algo natural e necessário.

[...] As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. Isso explica algumas palavras que chocam nossa sensibilidade moderna, como estas de Montaigne: “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero” (ARIÈS, 1981, p. 22).

O grande índice de crianças que morriam nos primeiros anos de vida na Idade Média propagou uma crença de que a perda de um filho era iminente. As condições demográficas da época também permitiram a propagação desse tipo de pensamento. Assim, a criança era considerada sem importância para que pudesse ser recordada ou ser fonte de sentimentos intensos por parte de suas famílias, pois a morte já era esperada e as famílias não se apegavam a elas para não sentir a sua falta.

Os séculos X e XI foram, para Ariès (1981), um período que a infância foi vista como um momento de passagem na vida do homem, um período tão curto que não dava para guardar na lembrança. A postura da sociedade medieval para com as crianças revela a pouca consideração que era dada a estes sujeitos até o século XIII, quando as crianças não eram representadas por suas características específicas,

mas vistas como adultos menores. Essas imagens iriam perdurar até o século XIII, período considerado por Ariès (1981) como o da descoberta da infância.

Segundo Ariès (1981), a criança na Idade Média circulava e interagia com uma diversidade de sujeitos nos mais diversos meios sociais, o que revela uma não preocupação dos adultos em controlar as relações infantis e direcionar a sua educação. Até o advento da escola, este era o modelo de educação: a aprendizagem se dava num espaço que a criança era misturada aos adultos para aprender as coisas. Era uma inserção direta na realidade da vida.

Como a educação se dava pela aprendizagem⁵, não havia preocupação com a separação por idade, pois a mistura de idades era comum neste período, assim como as brincadeiras e a socialização, trazendo um tom de liberdade nas relações sociais, em que aspectos como a vigilância e o controle não eram ainda utilizados como mecanismos educacionais.

A partir do século XIII, uma nova tomada de consciência sobre a criança começa a se desenvolver - é o período em que Ariès (1981) anuncia a descoberta da infância e com esta o delineamento de novos modos de tratar, agir e educar estes sujeitos.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p.28).

As diversas maneiras de se perceber a criança vão, a partir do século XVI, tomar proporções cada vez maiores, colocando-as mais distanciadas do adulto. A percepção das especificidades infantis caracterizou a criança como um ser diferente do adulto e a criança começa a assumir um lugar de destaque, pois gradualmente a infância passaria de uma fase sem importância e interesse para um período particular, com especificidades que a diferenciam do adulto.

5 Ariès chama de educação pela aprendizagem o tipo de ensino que se realiza a partir da ajuda que a criança dava aos adultos nas atividades diárias ou na aprendizagem de um ofício.

A construção de um novo sentimento de infância vem acompanhado da distinção e separação da criança do mundo dos adultos e da compreensão de uma particularidade infantil, trazendo a estes sujeitos um lugar específico em nossa sociedade. Portanto, os sentimentos evoluem de uma indiferença, já que não era permitido a estes sujeitos nem a sua lembrança, para uma sensibilização seguida de uma preocupação, que levaria, segundo Ariès (1981), as crianças ao isolamento em relação à vida dos adultos.

AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA NA MODERNIDADE

Nos séculos XVI e XVII iniciam-se mudanças nos costumes com base na reforma moral e religiosa. É neste período que crescem as reflexões sobre a natureza e importância da infância. Questões como inocência, impureza, fragilidade, fraqueza, imperfeição passaram a ser aspectos centrais para moralistas, educadores, religiosos e juristas. Ariès (1981, p. 85) comenta que “[...] de fato, foi nessa época que se começou realmente a falar na fragilidade e na debilidade da infância”.

A ambivalência nos sentimentos com relação à criança aponta para duas posturas do adulto, uma de brincadeira e encantamento ligado à aparição e outra de disciplinamento e cuidados ligados ao sentimento de fragilidade. Estes conceitos repercutiriam consideravelmente nas formas de relacionamento da criança com o mundo, e instituições como a família, a escola, a igreja iriam ditar as ações dos adultos para com as crianças. Vemos, portanto, além de um respeito à particularidade infantil, um novo sentimento, um novo conceito e uma nova preocupação e interesse pela infância.

O mundo passou então a ser visto como muito arriscado para que seres tão inocentes fossem contaminados pelos seus vícios. As ideias de inocência e fragilidade foram associadas ao caráter de preservação, a um sentimento de proteção e a uma crescente preocupação com a educação e o desenvolvimento moral, que deveria ser de responsabilidade da escola.

AS IDEIAS DE IMPUREZA, INOCÊNCIA E FRAGILIDADE

O interesse pela criança e por sua educação encontra no paradoxo impureza e inocência a fonte das preocupações dos estudiosos do comportamento infantil. Essas ideias contraditórias são heranças de um período considerado dos grandes dualismos na história da humanidade, que deixou à criança as dicotomias anjo – demônio, pecadora–inocente. Foram estas representações que deram ao adulto o poder de dizer e agir sobre a criança.

Nessa visão dual a influência do Cristianismo se fez presente e retirou a paporicação e as brincadeiras direcionadas à criança e as substituiu por uma educação moral, que tomou proporções surpreendentes e contribuiu para que os conceitos de inocência e fragilidade fossem considerados como verdades universais acerca da infância.

Para Heywood (2004), a doutrina cristã do pecado original, na qual está ancorada a ideia de impureza infantil, impingiu à criança a condição de nascer em pecado e por isso vista como inclinada aos desejos e vontades; sua fraqueza poderia fazê-la ceder ao mal. Essa ideia foi apresentada por Santo Agostinho (354 - 430) no século IV. Sua crença está baseada na compreensão de que todo o problema teria começado com Adão e Eva pela mancha do pecado, que seria transmitido a todos pelo ato da criação, e só o batismo poderia retirá-la. A concepção de a criança nascer pecadora perdurou até o século XII.

A ideia de inocência infantil também está ligada a Jean Jacques Rousseau (1712–1778) que, segundo Heywood (2004), defendeu a noção de inocência original da criança, oposta à da tradição cristã, do pecado original. Esse autor acreditava que a criança nascia inocente e a sociedade a corrompia. Viu na criança um ser que possui características próprias, que corresponde a cada fase ou etapa da vida, reforçando a ideia da existência de diferenças nas formas de agir, pensar e raciocinar da criança em relação ao adulto. Rousseau foi um dos grandes destaques do século XVIII nos estudos da infância. Heywood (2004, p.51) afirma que “[...] a associação da infância à inocência tornou-se profundamente arraigada na cultura ocidental, especialmente após os românticos deixarem as suas marcas, no século XIX”.

A compreensão da criança como tábula rasa surge no século XVIII com John Locke. Para Heywood (2004), Locke lança a ideia da criança como um papel em branco, que poderia ser moldada de qualquer maneira pelo meio externo. A importância da observação do comportamento infantil e o respeito às características correspondentes a cada idade foram aspectos enfatizados por Locke, que percebia a criança como fraca e devia desenvolver a razão. Para Heywood (2004), essas ideias suscitaram questionamentos às concepções de criança, ao considerar que esta não nascia nem boa nem má, cabendo à educação promover a sua aprendizagem.

As noções de fraqueza e fragilidade desenvolvidas sobre a criança a destituiu de qualquer ideia que pudesse ser associada à ação ou independência e dotou o adulto de uma capacidade de formar moralmente a criança por meio de uma disciplina rígida, em que a escola passou a ser o espaço de ensino, vigilância e controle deste sujeito, por ser visto como incapaz de agir com racionalidade.

O novo conceito de infância veiculado desde o século XV foi atrelado a um processo de valorização da educação escolar e uma tendência de isolar a criança do meio adulto “[...] passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 194). É neste sentido que escola, família, eclesiásticos, dentre outros, com o objetivo comum de uma educação disciplinar, irão preparar a criança para uma vida bem diferente daquela até então existente. Agora o aprendizado de regras, normas, a imposição de limites, a correção, a censura e a obediência, serão as bases de sua formação, sempre acompanhadas pelo olhar adulto.

Essas transformações são reflexos das mudanças na esfera cultural, num momento de transição para a sociedade moderna, um momento de transformações históricas, sociais, políticas e econômicas, que modificaram os modos de relações das crianças com o seu meio, e o seu papel e função numa sociedade agora capitalista, na qual os modos de produção se modificam e passam a estar em dependência da ciência e, por isso, articulados com esta. A criança nessa nova realidade precisa se preparar para ser um futuro adulto racional e produtivo e para tanto ser educada com racionalidade e disciplina, sem papariação, com base nas novas exigências sociais.

AS REPERCUSSÕES DAS CONCEPÇÕES SOBRE A CRIANÇA NA MODERNIDADE: CONCEITO, OBJETO, MODELO IDEAL

Algumas maneiras de se pensar a criança até aqui abordadas ainda perduram na atualidade, como por exemplo a ideia de criança como um ser imperfeito, imaturo, que precisa se tornar como o adulto. Esse pensamento influenciou muitos estudos sobre a infância, cuja centralidade não estava naquilo que ela é, mas no que deve ser, e transformou a infância num período de preparação para a vida adulta.

De ser inocente a organismo incompleto, assim a criança foi ganhando definições, com os inúmeros estudos desenvolvidos a partir do século XIX, em áreas do conhecimento como a Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Antropologia e outras. A criança passa a ser envolta pelas diversas correntes de pensamento, que buscavam explicações sobre a natureza humana. Questões referentes ao que é inato e o que é adquirido servem de modelos explicativos sobre a natureza da criança e de base para ações educativas. A consciência de que os primeiros anos de vida são os mais adequados para se aprender se consolidava. Assim, um longo caminho se abre na produção de conhecimentos sobre a criança e a coloca como objeto de estudo no século XX.

Foi a partir do século XVIII, num processo de grandes mudanças sociais, econômicas e culturais, que as formas de se pensar a criança se modificaram e conseqüentemente as relações destas com o meio social. As escolas passaram a se organizar por idade, as crianças, já isoladas dos adultos, eram preparadas para o futuro, para o progresso da nova sociedade industrial. Os objetivos e as metas para a infância eram traçados tendo em vista a construção de um novo homem.

Vários temas foram desenvolvidos com o intuito de definir a infância, e esta passou a ser vista como um período delimitado pela idade, com características biológicas específicas que implicam uma imaturidade diante e dependência do adulto. Enfim, um ser que precisa de proteção e cuidados devido a sua inocência, a sua fragilidade, a sua incapacidade de se mover no mundo. Agora, a melhor opção é o enclausuramento, o distanciamento dos adultos e uma relação baseada na superioridade do mais velho.

O advento das sociedades modernas, as mudanças no sistema econômico e o poder dado à ciência neste modelo de sociedade colocaram a criança a serviço da ciência para a sua dominação, ou melhor, para a produção de um adulto perfeito. O interesse teórico pela infância na modernidade reduziu a criança a objeto de estudo. Ela deve ser testada, observada, avaliada, experimentada, para se transformar num conceito, num ser homogêneo e universal em suas especificidades: inocente, sagrada, frágil, imatura. Assim, a criança foi registrada com o olhar do adulto influenciando os modos de percebê-la.

A criança na Modernidade se constituiu mais como uma abstração do que como um ser concreto, histórico, que se relaciona, que interage e não só reage e obedece. Os conceitos até aqui abordados desnudaram a criança, a despiram de sua dimensão social, isolaram-na de suas condições concretas de existência, da relação que há na sua constituição de sujeito, dos aspectos culturais, de classe, de gênero e étnicas.

O homem racional, ser pensante, que foi delineado pela cultura ocidental, não permitiu que a criança fosse pensada da mesma forma que o adulto. A esta restou lutar para conquistar a razão, para ser adulta. Ao adulto coube o estatuto de sujeito racional, à criança coube o de vir a ser. Numa sociedade da racionalidade, as ações educativas deveriam estar articuladas às condições de desenvolvimento econômico, e os sujeitos infantis deveriam ser desenvolvidos para serem úteis e produtivos. A criança passa a ser vista como um sujeito cognitivo, com potencialidades para aprendizagem, e, nesse processo de aprendizagem, vai evoluindo a níveis cognitivos mais elevados.

Essas ideias orientaram e conduziram (e ainda orientam) ações e percepções sobre a criança. Ideias estas que são construtos culturais e que delineiam o fazer docente, pela ênfase atribuída à cognição infantil, em vista de prepará-la para a vida em sociedade.

A ênfase da ciência, da escola, nos aspectos cognitivos em detrimento de outras características presentes na criança, demonstra o quanto a preocupação com a infância na modernidade esteve atrelada à ideia de progresso e de preparação para o futuro.

Muito mais do que compreender e explicar o desenvolvimento humano o que se evidencia é a racionalização da infância legitimada pelo conhecimento científico. O que poderia ser compreendido como

uma construção do sujeito mediada por sua inserção histórico-cultural, adultera-se num processo de assujeitamento da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a-histórico (SOUZA e PEREIRA, s/d, p. 03).

Os significados atribuídos à criança a transformaram num ser a-histórico, a-social e a colocou em suspenso, ou seja, os conceitos a-históricos de criança transformaram a infância num período isolado das questões sociais e culturais de seu tempo. A criança foi produzida, transformada pelo conhecimento científico em um modelo, em objetivos, naquilo que está por vir, no que ela pode desenvolver e em como o meio deve agir para se alcançar o modelo de sujeito traçado pela racionalidade técnica.

Para Heywood (2004), as sociedades baseadas em interesses diversos sempre quiseram impor uma imagem de infância refletida na existência de uma natureza ou essência, o que conduz a uma homogeneização e imutabilidade do conceito, desconsiderando as diferenças de tempo e de espaço na sociedade, bem como as culturais, as sociais, econômicas, de gênero, de raça.

Este autor nos lembra que há um movimento presente na construção de imagens de infância e das suas formas de ser que não é linear, pois essas imagens podem se apresentar em vários momentos históricos, possibilitando para as sociedades a assunção e a circulação de visões conflitantes a respeito da criança, como as que já foram aqui tratadas.

Nesse sentido, é imprescindível compreendermos que o grande movimento da ciência moderna em conhecer o homem e aquilo que lhe é peculiar trouxe à criança um papel central na sociedade ocidental, como aponta Kramer (1996, p. 25) “[...] o fato é que aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico [...]” e se tornou um campo fértil de estudos, no qual as diversas áreas do conhecimento estabeleceram verdades sobre ele. Uns, dentro de uma perspectiva mais ampla, em que as dimensões sociais, políticas, ideológicas, se fazem presentes, permeando as investigações; outros partem de uma visão mais restrita, ou seja, centram-se nas especificidades dos sujeitos infantis.

São, portanto, as dimensões cultural, social e histórica da criança que precisam ser consideradas, pois, numa sociedade desigual como a nossa, as condições concretas de vida das crianças interferem

diretamente nos modos de se viver a infância. É por isso que é mais coerente afirmar, na contemporaneidade, que há multiplicidades de infâncias e diferentes modos de ser criança.

A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DAS CULTURAS INFANTIS E DAS MULTIPLICIDADES DE INFÂNCIAS: DE UM CONCEITO ABSTRATO A SUJEITO CONCRETO

O século XX foi marcado por uma crescente produção de estudos sobre a infância e por diversas concepções teóricas nesta direção. Desse movimento, ficou a constatação de que as ideias que temos de criança mudam, tomam diferentes contornos, de acordo com o movimento histórico.

De certo, as visões de infância que circulam desde a antiguidade são múltiplas e estão relacionadas com os interesses políticos, econômicos, religiosos e sociais de cada época. No entanto, algumas posturas em direção à criança parecem não ter se modificado ao longo da história, apesar da importância que lhe fora atribuída. Os exercícios do poder, da hierarquia, da obediência, da submissão, do mando, ainda são direcionados às crianças; estas continuam como um alvo perfeito para práticas autoritárias por parte de instituições como a família e a escola.

Os avanços teóricos são evidentes. Kramer (2003) defende um conceito de criança como um sujeito histórico e social, produtor de cultura. Discorda das ideias que defendem uma essência infantil, que coloca todas as crianças num patamar de igualdade, independente das condições históricas e sociais que vivem. Lembra-nos que a dependência da criança com relação ao adulto é fato social e não natural, pois existe uma relação de poder entre adultos e crianças por inúmeras razões que estão relacionadas a aspectos ideológicos em nossa sociedade. Todas essas questões apontadas pela autora são inquietantes, pois vivemos num cenário cheio de desafios para os que trabalham com a criança, que nos leva a duvidar das nossas próprias imagens construídas, principalmente quando tiveram como base conceitos totalizantes e universais sobre a infância.

O entrelaçamento dos aspectos políticos, econômicos e culturais, denotam as enormes disparidades nas vivências de crianças no mundo

todo “As infâncias estão hoje profundamente divididas pelos valores, pela riqueza ou miséria, pelo caos político ou relativa estabilidade” (STEARNS, 2006, p. 201), não havendo, portanto, lugar para conceitos e imagens homogêneas de infância, pois a realidade diferencia as experiências dos diversos grupos infantis.

A concepção da criança como sujeito histórico e social, produtora de cultura é bem recente, e não foi suficiente para que os sujeitos infantis fossem retirados do silenciamento a que foram historicamente submetidos, pois a maioria dos estudos estava longe de considerar a criança como um sujeito que para ser conhecido precisa ser ouvido. A ênfase recaía mais nos saberes sobre a infância.

Demartini (2002) lembra-nos da importância de aprendermos a ouvir as crianças, de escutar as suas vozes, do estabelecimento do diálogo com estes sujeitos, pois cada vez mais escutamos por parte daqueles/as que convivem e trabalham com crianças sobre a incapacidade de entendê-las; fruto de um processo de distanciamento entre adulto e criança provocado pela modernidade.

A proclamação legal da criança como sujeito de direitos (Constituição de 1988), o reconhecimento como sujeitos que possuem especificidades, como grupo social diferenciado, por possuírem cultura e experiências diferentes das do adulto, não garantiu a estes sujeitos a sua participação, a sua inclusão como sujeito social nos diálogos estabelecidos nos diversos espaços de convivência social, e também nas pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

A concepção de criança como ator social, como sujeito participativo, só iria despontar a partir da década de 1990, com o interesse maior das Ciências Sociais nas diversas formas de ser criança, com a focalização na própria criança e em seu contexto de experiência social. É o que podemos chamar de ocupação pelas crianças de um novo lugar social, onde estas saem do anonimato e da condição de objetos de estudo para a condição de sujeitos.

No final da década de 1990, o campo da Sociologia, mais especificamente o da Sociologia da Infância, vê nos processos de socialização infantil a fonte para se estudar a criança concretamente, mas não mais como objeto distante e isolado - a busca agora é por uma infância desnaturalizada, que possui uma natureza sociocultural

e política, como a de todos os sujeitos, sejam adultos, crianças, adolescentes ou idosos.

A Sociologia da Infância propõe a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente de construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas. Porém, mais do que isso, a Sociologia da Infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (SARMENTO, 2005, p. 02).

A Sociologia da Infância aponta para a análise das dinâmicas de relações sociais das crianças com as mais variadas situações de vivência, e não mais só na escola ou na família “[...] esta já não é mais considerada como algo maleável que a moral e a autoridade moldariam, mas como um parceiro com o qual é preciso negociar” (SIROTA, 2001, p. 09). Essa visão coloca as crianças como um grupo social em si, como atores sociais. Esse campo de estudos defende a ideia de não se construir mais discursos sobre a criança, independente da sua dimensão social, da sua situação concreta de vida e da sua condição de sujeito ativo:

Não se trata aqui de simplesmente opor uma ideologia subjacente da proteção a uma ideologia da autodeterminação, mas trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela (SIROTA, 2001, p. 18).

A busca da construção de um outro olhar e de uma nova postura em direção à criança sugere que esta não seja vista sob a expectativa do adulto e que seus estudos não se tornem um estudo das ações do adulto sobre a criança. Assim, deve-se compreender o que ela pensa da sua realidade e acima de tudo acreditar na sua capacidade de dar opiniões de dialogar sobre temas variados, de exercitar o direito de falar e de ser ouvida, ou seja, acreditar que elas podem dizer algo sobre si mesmas. E é neste sentido que defendemos a inclusão social da criança como ator social, como sujeito

que vivencia, apreende e interpreta a realidade em que está situada e que, portanto, precisa ser ouvida. É nesse sentido que Quinteiro (2003) fala da emergência de uma Sociologia da Infância no Brasil.

A referida autora destaca o crescimento que nas duas últimas décadas teve nos estudos sobre a infância no Brasil, porém alerta que existem ainda poucos estudos sobre a infância como condição social da criança. Isto porque, para Quinteiro, os estudos no país:

Nos permitem conhecer objetivamente as precárias condições sociais das crianças, sua história e sua condição profundamente adversa de “adulto em miniatura”, e precariamente a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas (2003, p. 05).

A realidade apresentada por Quinteiro (2003) relembra que os modos que percebemos as crianças refletem no lugar dado a elas nas pesquisas sobre os diversos temas das inúmeras áreas do conhecimento. É por isso que muito se diz sobre elas, todos/as falam e se interessam por elas. No entanto, são poucos os que as consideram importantes para o conhecimento da realidade.

Conhecer a criança a partir de si mesma é o diferencial das propostas e estudos que a defendem como ator social, como sujeitos do processo de socialização. Segundo Montandon (2001), alguns estudos atuais se centram não somente nas instituições dirigidas às crianças, mas também nas relações entre gerações, nas relações entre crianças, e a criança como um grupo de idade. Tais estudos permitem o adentramento numa infância vivenciada em sua complexidade e apontam para a existência de uma pluralidade de infâncias.

Pesquisas recentes⁶ que tomam a criança como ator social e a infância como categoria social procuram entender este grupo a partir

6 Destaco os estudos de Ângela Borba (s/d): As culturas de infância nos espaços-tempos do brincar; Silvia Cruz (s/d): O que pensam as crianças acerca da sua experiência educativa; Fernanda Muller (2003): Infância nas vozes das crianças: culturas infantis trabalho e resistência; Altino Filho (2006): Crianças e adultos: marcas de uma relação; Tatiana Pacheco (2008): Significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência.

de seu contexto sociocultural, analisando as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, bem como as suas percepções e desejos sobre a escola.

Os resultados destes estudos apresentam a complexidade presente nas relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, em que não estão baseadas somente na obediência e na aceitação do que lhe é imposto. As crianças não criam apenas estratégias de resistências para lidar com as imposições, mas também mecanismos que as tornam menos frustradas nas interações e nas formas de compreender o mundo “[...] elas não são meras receptoras de cultura. Pelo contrário, elas criam seus próprios significados a partir das determinações externas, sejam estas, inclusive os limites da sala, do pátio” (MÜLLER, 2003, p. 12).

Os/as autores/as ressaltam que na maioria das relações estabelecidas com os adultos, as crianças não são vistas como participantes ativos do processo educativo. Os adultos tentam privá-las de suas expressões pelo controle e repreensão, tornando poucas as oportunidades que as crianças têm de se expressar, receber e dar explicações, de serem ouvidas, em função das grandes exigências e da prioridade atribuída ao silêncio, ao estar sentado/a, às filas e horários que não permitem barulhos, risos ou improvisações.

Ao analisar os processos de socialização entre crianças e entre estas e os adultos, Filho (2006) constatou que a forma como os adultos percebem as crianças refletem nas relações e nos modos como estes se dirigem a elas. As posturas diferenciadas dos adultos se baseiam ou na consideração das crianças como atores sociais, respeitando as suas especificidades ou em uma visão de criança como sujeitos homogêneos.

Este autor também destaca que as formas de relação das crianças com cada adulto exigem destas comportamentos diferenciados e nestas relações os sujeitos infantis não deixavam de manifestar os seus desejos, os seus pontos de vista e necessidades “[...] As crianças pesquisadas mostravam, em seu convívio diário, do que gostavam e do que não gostavam de fazer nos espaços/tempos da instituição” (FILHO, 2006, p. 22). O processo de socialização estudado pelo autor enfatiza a postura participativa da criança nas interações sociais, mesmo quando estas tinham como base a hierarquia e superioridade do adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade plural e de extremas desigualdades sociais como a nossa, em que a criança experiencia a sua infância no contexto sociocultural que está inserida, não cabe a ideia de uma infância universal, padronizada, e muito menos partir deste princípio para estudos ou práticas escolares.

Nessa perspectiva, a sua inclusão na sociedade, como ator social, e os seus processos de socialização são fundamentais para entendê-la, por não ser vista como mero absorvente passivo das suas experiências. Na sua relação com o mundo a criança participa, interpreta, dá significado às suas experiências. A imobilidade a qual a criança foi submetida historicamente deve-se também ao fato de uma visão adultocêntrica que, segundo Delgado e Muller (2005), contribuiu para o predomínio do olhar adulto nos estudos sobre as culturas infantis e para a ausência das vozes das crianças nas pesquisas.

A ruptura que as autoras propõem nos faz refletir o quanto as culturas infantis foram negligenciadas, ignoradas, negadas, excluídas dos estudos, das pesquisas e dos processos de participação social. O quanto não foi dada importância às suas vozes como fontes para se conhecer os mundos sociais e culturais da infância.

Faz-se necessário refletir o que cada grupo e cada cultura almejam para as crianças. Desnaturalizar a infância, ver as crianças como sujeitos infantis e não infantilizados - essa postura leva ao seu silenciamento, à incapacidade de criar, dizer, fazer. Portanto, para exercerem os seus direitos, é preciso que lhes sejam concedida a palavra, é preciso que sejam sujeitos. Sem dominação, com educação.

As crianças não vivem alheias a este mundo ou num mundo à parte; os adultos que construíram modelos e modos de vivência idealizados para a infância. É num mundo plural, diverso e desigual que estes sujeitos vivem e se relacionam, e ao interagirem com este mundo imprimem nele suas marcas e deixam-se por elas se constituírem. Por isso, a importância de não isolar as crianças das questões sociais e culturais e da escola perceber e se relacionar com elas como atores sociais, como sujeitos ativos na sua educação.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana L. G.; DEMARTINI, zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma Cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 01-17.

DELGADO, Ana Cristina; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35 n.125. São Paulo, mai-ago, p. 161-179, 2005.

FILHO, Altino José M. Crianças e adultos: marcas de uma relação. In: FILHO, Altino José M. [et al]. **Infância Plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 13-37.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância**: da idade média a época contemporânea no ocidente. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I. (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

KRAMER, Sônia; BAZÍLIO, Luiz C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. s/v, n.112, p. 33-60, mar. 2001.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. In: **26º Reunião Anual da Anped**. GT07. Poços de Caldas, p. 01-17, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 22/08/2006.

QUINTEIRO, Jucirema. A emergência de uma Sociologia da Infância no Brasil. In: **26º Reunião Anual da Anped**. GT14. Poços de Caldas. p.1-16. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 16/03/2007.

_____. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: _____. **Por uma Cultura da Infância**: metodologias

de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 19-47.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação e Sociedade**. V.26, n. 91. Campinas: SP. p. 361-378, mai-ago, 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**. s/v n.112. São Paulo. p. 07-31. mar., 2001.

SOUZA, Solange Jobim & PEREIRA, Rita Marisa R. **Infância, conhecimento e contemporaneidade**. S/d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 27 jun. 2007.

STEARNS, Peter N. **A Infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

